

教育研究集刊

第四十九輯第四期 2003 年 12 月 頁 93-126

教師是專業或是觀念簡單性的 忠誠執行者？文化再製理論的檢證

姜添輝

摘 要

文化再製理論揭示社會階級再製根源於學校課程內容，其運作環節是藉由知識結構與屬性的階級排他性，以達到社會控制的目的。此種控制機制的運作往往依賴於教師，應對於此種關聯性，本研究對 7 位國語科種子教師進行 24 次深度訪談。研究發現顯示受訪者並未脫離「工具理性」的束縛，甚至扮演「忠誠的執行者」，此種現象根源於欠缺文化批判的視野，因而以「歸因論」來合理化教育結果的不公平，致使他們以「心理學導向思維」處理低成就學生的問題，「適性發展」導引出的「一技之長」不但未能解決此種問題，甚至強化「文化再製」的可能性。

關鍵字：文化再製、工具理性、反智主義

本文作者為國立臺南師範學院初等教育學系教授

電子郵件為：thchiang@ipx.ntntc.edu.tw

投稿日期：2002 年 12 月 16 日；採用日期：2003 年 8 月 15 日

Are Teachers Professional Educators or Loyal Implementers with Conceptual Simplicity? A Study of Cultural Reproduction

Tien-Hui Chiang

Abstract

Some sociologists have recently argued that social reproduction is determined more by cultural than by economic factors. From their viewpoint, social mobility is generally conditioned by schools through the unique structure of curricular knowledge, and such a social control mechanism is largely reliant upon teachers due to their key role in the process of delivering teaching practices. This study attempted to examine the characteristics of teachers' values and behavior by means of qualitative data collected from 7 primary teachers in 24 interviews. Research evidence showed that instead of asking "why," our informants were generally more concerned with "how" in their quest to achieve pre-determined educational goals. Under the constraints of such an instrumental rationality, they can be characterized as loyal implementers with conceptual simplicity. This phenomenon results from the lack of a critical-cultural vision. This simplistic and anti-intellectual mind-set made our informants neglect the problem of the educational system itself, and instead blame factors outside the system like parents' values or efforts and pupils' intellectual capacities. Furthermore, their behavior was generally constrained within the limits of a psychological orientation, as seen in their ways of managing under-achieving students. However, such an approach was not only unable to help these students; it was also likely to increase the possibility of cultural reproduction.

Keywords: cultural reproduction, instrumental rationality, anti-intellectualism

Professor, the Department of Elementary Education, National Tainan Teachers College

E-mail: thchiang@ipx.ntntc.edu.tw

Manuscript received: Dec. 16, 2002; Accepted: Aug. 15, 2003

壹、前言

資本社會的學校體系被視為具有公平正義的功能，亦即藉由教育途徑勞工階級下一代得以向上流動。儘管一些學者認可此種獲致（achieved）功能足以取代世襲社會的歸屬（ascribed）功能（Parsons, 1951），但是後續研究者卻發現在社會流動（social mobility）中卻存在相當比率的階級再製（class reproduction）（Goldthorpe & Breen, 1999）。相關學者以文化再製（cultural reproduction）理論闡釋此種現象根源學術性課程（academic curriculum）與階級文化的斷裂（姜添輝，2002a；Bernstein, 1996; Bourdieu, 1993; Willis, 1977），「文化再製」意指上下兩代之間的階級再製並非取決於經濟生產過程，而是文化領域，這乃由於中上階級支配社會主流文化與價值觀的發展，因而能主導學校課程知識的內容與結構。再者，孩童既有條件是在特定情境下接收特定形式文化刺激與量的產物，於是學習成效取決於學習者的既有條件能否契合中上階級導向的課程知識結構與屬性，所以教育成就導引出的社會流動根源於隱藏於課程內容的階級意識型態。由於課程知識結構與屬性隱藏高度排他性的中上階級價值觀與意識型態，致使學習成效往往取決於學習者所擁有的習性（habitus）（Bourdieu, 2000）或符碼（code）（Bernstein, 1977, 1990）是否足以契合此種內建機制，而非學習者的心理條件，諸如智力、動機與情緒。儘管資本社會賦予中上階級制定課程內容的權限，然而其執行過程卻需仰賴教師，同時教師享有可觀的教學自主權（姜添輝，2002b），因而學校場域中的社會控制機制將可能產生鬆動。然而此種可能性端賴於教師的價值觀、態度與行動，因此檢視此方面的實際情形將有助於我們精確掌握教師在「文化再製」過程中扮演的角色與影響性。特別是 B. Bernstein 論述學校體系進行的社會控制涉及三個緊密關聯的層級：依序為社會價值觀產生（produce）的知識型態、政策制定者與專家學者從上述知識以再脈絡化（recontextualization）過程而發展出的課程內容，以及藉由教師在學校場域實踐而再製（reproduce）的社會階級結構（Davies, 2003）。另外，此一研究也可檢證一些相關的論點，諸如在藉由教育途徑來實踐社會改革的議題上，教師能否扮演跨越邊際的轉換型知識份子（transformative

intellectual) (Grioux, 1997), 或者僅是無意識 (unconscious) 的任務執行者 (Althusser, 1971), 因而展現出的行為侷限於限制專業性 (restricted professionalism) 的範疇 (Hoyle, 1980)。

貳、文獻分析

封建社會的瓦解塑造出社會流動的自由機制 (Weber, 1964, 1966), 同時生產技術深化促使分工體系 (division of labour) 朝向更精細化的發展 (Durkheim, 1933)。此種轉變使中間職位數量大幅擴張, 因為轉型後的經濟體系需求大量的技術與經理人員 (Dahrendorf, 1959; Poulantzas, 1979)。此種勞動力結構的轉變足以加速社會流動的速度, 因而改變財富分配與社會階級結構, Tocqueville (1945) 便據以論述中間職位數量的大幅增加將形成廣泛的向上流動現象, 同時此類職位明顯提昇當事者的收入水平, 因而他斷言社會階級的不公平會逐漸消失。

由於經濟體系的持續推進仰賴於生產技術的深化, 因而職位階層體系與教育訓練等級產生密切的結合 (Davis & Moore, 1966), 這種結合將使教育成就高低直接影響個體的社會流動方向。此種關聯性使一些早期社會學者宣稱教育具有公平正義的特性, 亦即勞工階級下一代可經由教育途徑向上流動, 教育成就高低主要取決於當事者的心智才能與努力程度 (Davis & Moore, 1966; Havighurst, 1961; Parsons, 1951)。然而後續學者卻發現在社會流動中, 社會階級兩端存在明顯的階級再製比率 (Fielding, 1995; Glass & Hall, 1975; Goldthorpe & Breen, 1999; Goldthorpe, Llewellyn & Payne, 1987)。此種再製現象根源於學歷文憑的取得, 相關研究指向大部分勞工階級學童的學習成效明顯低於中上階級學童 (楊瑩, 1994; 薛承泰, 1996; Wolfle, 1961)。

後續研究更指向此種問題根源於課程內容的知識結構與屬性, 其中的關聯性起因於課程內容選取自社會文化, 然而社會文化本身卻包藏可觀的權力支配特性。Gramsci (1971) 的文化霸權 (cultural hegemony) 理論揭露出文化往往成為統治階級維持支配地位的重要工具, 由於因為透過文化途徑得以塑造社會的共同信念, 因此統治階級必須在文化建構上取得領導權 (leadership):

如果統治階級失去其意見的一致性，例如不再有領導，而僅是支配與運作脅迫力量；此種精確的意思是廣大社會大眾已經變成脫離他們的傳統意識型態，並且不再相信他們先前習慣相信的。此種危機的精確組成是舊有的逐漸死亡，而新的卻不能誕生；在此種國家無正常統治者的時期中將出現病態徵狀的一個巨大分歧。(Gramsci, 1971: 275)

此種政治意圖使得他們致力將本身的階級意識型態與價值觀轉化為社會的主流文化，因而他們的價值觀轉化成社會的共同意識，進而以霸權的形式進行實質的宰制作用，並達到維持統治政權的目的。此種關聯性使課程知識內容包藏高度的政治性，支配意圖使課程內容隱藏強大的社會階級篩選機制，由於課程內容反應中上階級所建構出的社會主流文化，因而課程的知識結構與屬性轉向中上階級的文化內涵與思維模式，於是學習成功與否取決於學習者本身的習性(habitus)能否契合課程的既定要求(Bourdieu, 1973)。受到社會階級文化、價值觀、經濟能力、社交網絡等的影響，不同社會階級發展出不同類型的生活與消費型態，進而塑造出不同類型的文化資本(cultural capital)(Bourdieu, 1998)。此種區隔賦予孩童不同的「習性」，因為不同社會階級生活型態存在社會空間(social space)的區隔，透過扮演代理者(agent)的主要撫育者如父母親在作為代理機構(agency)的家庭進行社會化，因而下一代往往承襲上一代的「習性」(Bourdieu, 2000)。Bernstein(1977, 1990, 1996)的「符碼」理論勾勒出不同社會階級的教養方式塑造出下一代的不同能力，無論語言運用、思考方式、學習態度、行為模式與辨識權力關係等的能力皆存在社會階級區隔性，由於中上階級學童的「符碼」契合課程、教學與評鑑的要求，因而占據有利的學習位置，然而勞工階級學童卻面臨上述三重接續性的學習障礙。此種隱藏於課程內容的社會階級篩選機制使得教育無法充分落實社會公平的功能，為數可觀的勞工階級下一代無法藉由教育途徑往上流動，因而形成社會階級再製(class reproduction)的現象。

上述分析指向教育的公平假設與結果之間存在矛盾現象，然而大多數社會成員卻未有實際的質疑或是挑戰。相關學者指出這乃根源於文化無意識性(cultural unconsciousness)，這意指經由社會化的歷程，他們內化社會主流文化的價值觀，

進而合理化此種文化，因而對既存社會文化視同是自然或是理所當然，喪失質疑與批判的心靈（Freire, 1976; Williams, 1976）。同時他們也信賴國家機器（the state）的中立性，再者由於執行國家任務的下屬機構與國家機器（the state）之間存在一定程度的相對自主性（relative autonomy），這意指國家機器並非完全的控制下屬機構，儘管下屬機構必須執行國家機器賦予的任務，但是卻也享有一定程度的自由度。在龐大的國家機器中有相當多層級的下屬機構，因而社會大眾更不會質疑最底層機構的正當性，如學校，反倒接受其正向的功能，諸如傳遞社會文化（Poulantzas, 1979）。此種「相對自主性」同時擴張到課程知識的建構，由於從社會文化到課程知識的選取過程中存在「再脈絡化」的特性，因而開啓另一層的「相對自主性」（Bernstein, 1996）。上述諸多特性的交錯結果得以成功隱藏課程內容的支配意圖，因而絕大部分社會成員無法察覺此種意圖。

由於大部分社會大眾呈現高度的「文化無意識性」，中上階級得以順利運用獨特的課程內容達到社會控制的目的。面對此種文化宰制，勞工階級學童將很難獲得良好的學習表現（張建成，1999），然而由於此種控制機制的執行依賴第一線的教師，因而在扭轉或是改善此種問題上，教師成為許多批判論學者的訴求焦點，他們強調批判反省在教學過程的重要性，進而能夠達到真正的專業地位（李奉儒，2002）。就如 Giroux（1983）主張反省思考是作為批判與理解的利器，因而教師不應屈服於支配性的經驗，而必須對現存事務與經驗作深層的探索與詮釋。此種信念使 Giroux（1997）提倡教師應成為「轉換型知識份子」，亦即不應束縛於權力所塑造出的既存文化或信念，從跨越思想界線以尋獲自我主體，藉由批判途徑成為社會改革的實踐者。

然而一些學者卻較為悲觀，此種悲觀性來自於一些學者論述的工具理性（instrumental rationality），R. Gibson 對此作了下述的定義：

工具理性意味著集中考慮「如何做好它」的問題，而不是「為什麼要做」的問題，或是「我們走向哪裡」的問題。因而它更傾向於考慮途徑而不是終點，考慮效率而不是目的。它在學校中的表現之一是強調管理和組織，而不考慮「教育為了什麼」。（石偉平等譯，1995：125）

因而教師在教學過程中將可能關注於如何提昇效能，以達成他人預先界定的目標，而非思考為何如此。例如：Althusser (1971) 發現僅有少數的法國教師具有批判的行爲，其餘大多扮演忠誠執行者的角色。他們在執行教學事務大多關注於技術效能的追求，或是目標的達成，此種宰化價值觀導引出的行爲往往呈現反專業的特性。Jackson (1968) 將此種現象概念化爲觀念簡單性 (conceptual simplicity)，亦即教師對於教學問題與事務停留於經驗甚至直觀層面，而非反省探索其他方案，上述特性使得絕大部分教師順從於科層體系的指揮命令 (Connell, 1985)，因而扮演執行者的角色。相關學者指出此種現象根源於師資培育課程充斥心理學導向的學科，此類科目著重於工具效能而非批判與思考 (林彩岫, 2001; 姜添輝, 1998; 戴曉霞, 1997)。再者，套裝式教材的引進更加強化工具效能的現象，它產生「執行」與「設計」的分離作用，因而剝奪教師發展與實踐教育信念的空間，在此種轉變中經由從去技術 (de-skill) 到再技術 (re-skill) 的過程，教師被塑造成關注技術效能的追求者。具體而言，強力的心理學教化使教師發展出穩固的「工具理性思維」，因而使許多教師接受既定教材內容的權威性，關注於教學效能的追求以達成他人交付的任務 (Apple, 1985, 1988)。上述發現指向教師停留於「限制性專業」，其特性是直覺、班級教室爲焦點、經驗而非理論爲基礎。而非擴張性專業 (extended professionalism)，其涵義是教師將班級教學事務安置於較寬廣的教育情境中，積極將自身的工作與他人進行比較，重視系統性的評鑑，並且關心與他人進行共同合作 (Hoyle, 1980)。

參、研究目的與問題

上述分析指向社會階級再製的重要環節是課程內容，亦即獨特的知識結構與屬性產生特定的需求，因而左右學習者的學習成效。然而此種隱藏性社會階級篩選機制的運作依賴於教師，因而他們的思維模式、態度與做法直接影響此種機制的運作與影響。基於此種關聯性，本研究的主要目的在於解析在文化再製的歷程中，教師扮演何種角色？以及其影響性為何？

上述文獻分析指向課程與教師兩個核心概念，因而發展出五個更爲具體的研

究問題，以達成本研究的目的：

- 一、教師在執行教學事務的關注面向為何？
- 二、教師在執行教學事務的行為取向為何？
- 三、教師關切於教材內容的文化面向為何？
- 四、教師如何解釋高低不等的學習成效？
- 五、教師如何處理低成就學生的問題？

依據上述研究問題進一步發展出訪談大綱（見附錄一），其內容著重探究教師執行教學事務展現的關注焦點、行為取向、思維模式，以及如何看待課程內容與高低不等的學習成效，因此從這些面向的分析可檢證出教師在文化再製過程所扮演的角色，以及其影響性。

肆、研究方法與選樣

一、研究方法

本研究以半結構式（semi-structured）深度訪談進行資料蒐集，深度訪談意指為求探索更深層的意義或原因，對個別受訪者進行多次的訪談。此一方法的選定乃基於前述研究問題的特性。前述羅列的研究問題主要在於探究教師的內在價值觀、態度與行為，因而應藉助質化研究工具才足以掌握個別對象的情感世界。而且本研究更要瞭解教師行為背後的原因，關於此方面量化研究工具往往無法獲致社會現象後面的「意義世界」（Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1980）。

再者，半結構式訪談賦予研究者更大的彈性（flexibility），從追問途徑可瞭解受訪者行為背後的原因（Oppenheim, 1966）。因此要捕捉個體在經驗世界的感受與觀點，應從受訪者的語辭中進行判斷，並進行深層的詰問（吳芝儀、李奉儒譯，1995）。此種彈性取向使訪談大綱成為導引性的框架，而非僵化的結構，因為受訪者的答案將可能產生更深層的探究焦點（王金永等譯，2000；胡龍騰等譯，2000），所以要掌握與瞭解更深層的「意義世界」無法藉由的單次訪談。另外，由於本研究關注教師角色與影響性，這方面涉及多項相關性的概念，諸如行為特質、取向、

思維模式與價值觀等，這些個別概念的探討便涉及一定數量的開放性問題，依據受訪者回應後產生的進一步問題也相當可觀，因此在探索深層意義與原因上，深度訪談有其必要性。

二、選樣策略與樣本背景

本研究對七位優秀教師進行多次的深度訪談，這些研究對象的選取是機會選樣（opportunity sampling）的產物，儘管這是質化研究無可避免的限制，但是本研究特意選取優秀教師，由於本研究在於探究教師在文化再製過程所扮演的角色與影響，假若優秀教師缺乏批判性文化視野與觀念，則其他教師也較可能呈現相近的現象。本研究界定的優秀教師必須同時具備良好的教育訓練與豐富的教學經驗。基於上述考量，本研究採取兩階段的選樣策略。第一階段是選取有較多勞工階級學生的兩所小學，同時顧及地理因素產生的影響，因而在臺灣南部某一縣、市各選取一所小學。第二階段則是從這兩所小學選取七位教師，表 1 為他們的背景資料。

表 1 受訪者背景資料

學校	性別	化名	教育訓練	婚姻	年資	訪談次數
陽光國小	男	何光明	師院	未婚	5	4
	女	陳淑華	師資班	未婚	6	4
		黃美麗	師院	未婚	12	2
		林秀珠	師資班	未婚	6	4
綠園國小	男	賴文章	師院	已婚	8	2
	女	王雅婷	師資班	已婚	7	4
		朱佩紋	師院	已婚	10	4

選取他們的主要標準必須在主、客觀方面具備相當程度的優秀條件，主觀條件為學校所推薦，客觀條件則是他們必須具備大學以上的文憑，而且具有年輕化與一定年限的教學年資，再者，這七位受訪者多年擔任實驗版教材的種子教師。表 1 的背景變項雖無法控制完全的均衡性，但卻能涵蓋更寬廣的面向，以便得以

產生資訊提供者之間的三角檢證。

三、訪談過程與資料處理

從1999年11月4日到2000年3月17日，對這些教師進行二十四次的訪談，受訪者所決定的訪談地點皆為安靜的處所，如教室、辦公室、圖書館或休息室。由於並未涉及敏感性的問題，再者經由個別多次的深度訪談足以建立穩定的信賴關係，以及更為流暢的對話方式，因而訪談過程頗為順暢。為便利資料的整理，全程皆進行錄音，每一訪談的時間介於40至60分鐘之間。在資料的處理上，將每一訪談錄音帶打成逐字稿，並藉由內容分析（content analysis）技術進行十次的反覆閱讀與分析，以抽離核心概念（core concept），並依據其屬性歸類成主題（theme）。為達到資料的保密性，下述研究發現所涉及的校名與姓名皆以化名處理。

四、信度與效度

「信度」方面，本研究採取核心概念的重複性與穩定性，亦即某一核心概念並非僅是單一受訪者在談話中的投射，而是在許多受訪者的談話中具有重複出現的現象，此種共同性將可避免研究者主觀篩選所產生的偏見。

質化研究在「效度」的測量上有三種方法：第一種是測量工具與觀察對象之間密切結合，以從獲致有效資料來達到明顯效度（apparent validity）。第二種方法是工具效度（instrumental validity），這指的是特定工具所獲得的資料與另一個被證實有效的工具所測得的資料相當接近。第三種是蒐集資料與研究所根據的理論架構相呼應所構成的理論效度（theoretical validity）（胡幼慧、姚美華，1996：143）。關於「明顯效度」方面，前述研究方法的選擇已說明訪談法在本研究的適切性。在達成「工具效度」方面，本研究的發現同時與既有的相關發現進行對比與檢證，另外本研究的訪談問題架構是依據相關文獻所發展出來的，因此亦能達到蒐集資料與理論架構相呼應的「理論效度」。

五、研究限制

由於資料蒐集僅借用訪談法，因而無法達到研究工具的三角檢證，所以難免影響研究發現的周延性。再者儘管二十四次的訪談雖可達到資料的飽和度，但是若能擴大訪談數量將有助於研究發現的穩定性。歸結這些限制，本研究發現有其侷限性與適用性。

伍、研究發現

一、工具理性的思維與行爲

(一) 目標導向與工具效能

「目標導向」展現於兩個面向，所有受訪者皆談論到兩段式教學目標，第一階段是基本學科能力，他們皆認為國語科最重要的教學目標是教導基礎語文能力，諸如生字、新詞與造句等：

他們就是要學習嘛，你不給他們學習這個東西（聽、說、讀、寫），然後拿了一大堆所謂的人生哲學去煩他們的話，其實他們也想不清楚啊，……一個基礎的語文養成就是在國小的階段，妳為什麼不給他。（王雅婷，第2次訪談，第10卷）

接續的階段則是內容深究，此種觀點乃是根源於他們認定國語科屬性不同於其他科目，此種獨特性指的是文學的內容意義，具體而言是如何從文字敘述的排列組合體會到作者藉由特殊語法所傳達的意義：

教學重點就是這一課的內容涵義和意思深究部分，還有各種寫作技巧，因為這個是寫作技巧，就是他們才能議論的地方啊。……不然國語課要學什麼？不然國語課要寫什麼？（王雅婷，第4次訪談，第22卷）

上述「目標導向」使教師在教學過程中展現出「工具效能」的行為模式，「建構主義」是受訪者在談話中最常出現的專業術語，並成為他們的教學理念依據，

因而學生成為教學活動的主體。在此種信念下，受訪教師共同認定引起動機是教學流程的首要步驟：

（在教課文的時候）第一個先引起動機吧！然後先看看有什麼能讓他們準備來的，就讓他們準備。（王雅婷，第1次訪談，第3卷）

學生為教學主體的信念進而主導整個教學流程與模式。整體而言，受訪者談話內容共同描繪出現今的教學型態應從傳統填鴨式轉向「作中學」形式，因而角色扮演、討論與發表等成為當前教學活動設計的主要特色：

如果真的你只是要把生字，把那些教完當然是很簡單，但是最重要是你討論的過程，要讓他們真的瞭解，有時候他們是欲罷不能。（林秀珠，第1次訪談，第7卷）

受訪者相信此種動態教學策略或模式能夠使教學活動更為活潑與趣味，進而能提昇學習成效，此種立即成效足以強化既有的信念。由上可見，受訪教師關注於如何達成目標，因而產生工具效能的行為特性。

（二）忠誠的執行者

「目標導向」與「工具效能」彰顯出教師是「工具理性思維」的動物，其涵義是關切如何做好，而非探究為何如此，此種思維進而塑造出「忠誠的執行者」，其涵義是指喪失質疑與批判的心靈，但是卻積極關注於效能的追求，以達成他人預先界定的目標，並且他們甚少甚至不曾反省此種現象的適當性。在教材方面，他們往往自我懷疑具備發展課程的能力，因而轉向信賴專家學者的專業能力，於是極度依賴套裝式教材：

因為本身的知識就是不如這些專家啦！……你不是很專業的話，真的說要批評的話，也找不出什麼東西來啊。……既然編成了課程了，就是按部就班去給他上啊。……我很相信這些專家啦！……他既然能夠編課程的話，應該對課程方面有很深入的認識啦！（賴文章，第3次訪談，第20卷）

我確定他們（教材編輯者）一定有他們的道理，妳總不能說老師為什麼不開烹飪課，為什麼不要上那個，為什麼不要教那個，畢竟我們必須要有所取捨，他為什麼這樣子取，我相信他有他的意義，那我覺得說他這樣編排我可以接受，所以我願意去扮演一個教學者，還有引導者的一個角色。（朱珮紋，第2次訪談，第9卷）

再者教學指引往往被視為執行教學任務的主要依據甚至最高指導綱領：

怎麼教還是都參考教學指引啦！……教學指引應該是說大家實驗過，教過，我還是覺得蠻適合參考的。（賴文章，第3次訪談，第20卷）

把課文教好喔！我會先看教學指引，……從教學指引瞭解說這個作者，或這篇文章到底它的那個意思是怎樣，……看了這樣一個教學指引之後，我發現其實它對我能夠有更清楚的理解這樣一個課程。……這是提供老師在教的過程當中比較能夠順利一點。（何光明，第4次訪談，第23卷）

上述彰顯出的顯明特性是「執行」而非質疑或批判。在「工具理性」的思維下，即使教學者對課文內容有所批評，但是其關注焦點仍是如何提昇教學效能，諸如他們強調課文內容應契合學生的既有經驗，才能提昇學習成效：

這個第八課營隊活動與自我成長，因為我們是鄉下的學校，就是對外的活動比較少，所以他們對這些營隊活動認識不是很深刻。（賴文章，第1次訪談，第1卷）

這些批評的背後皆指向教學者關注於教學活動的流暢性，以及學生如何更有效的學習課文內容，因而課文內容的精確度與適切性也是受訪者共同關注的焦點，因為這些皆會對教學流程製造出不必要的麻煩，並影響學生的學習成效：

我們以前所學的一些舊課程，……一些生字、新詞卻有時候都被推翻掉。比如我們以前常講的友誼（一／），可是現在變友誼（一＼），……所以

很多字詞呢，我們都已經變得……搞不清楚到底這個現在這個字要怎麼唸比較對。（何光明，第1次訪談，第4卷）

那個單元一直講「父母的智慧」，……孩子一直說那個智慧是什麼，然後怎麼樣獲得這個智慧，……你看這課「天石硯」，那個小朋友反應多那個，老師！他爸爸怎麼可能那麼好，要是我爸爸早就打人罵人了，幾乎都是這樣的聲音。……有一個學生每次都在聯絡簿上寫，爸爸這樣子，我跟媽媽都很想搬出去住，……爸爸都這樣子喝醉酒，這樣子他有什麼資格管我。他會覺得我爸才不會這樣，一定小孩子看到這個，他就會想到自己啦！（朱珮紋，第2次訪談，第9卷）

「目標效能」導向的另一表徵是受訪者皆強調輔助工具在提昇教學效能的重要性，因而關注於獲取相關的圖片與教具等教學資源：

在選課本的時候都有很多廠商到學校來，然後他們有很多的教具，那個教具之豐富真的是讓你覺得，一個老師上起課來一定是能夠很生動，那我們用實驗課程，就是只有這些東西，所有的東西你必須要去尋找。（黃美麗，第1次訪談，第5卷）

此種工具面的關注再度印證教師的「工具理性思維」，亦即不問為何如此，但求如何達成任務，因而教師行為往往展現出「忠誠執行者」的特質。

二、反智主義特性的視野

（一）浮光掠影的文化視野

上述分析顯示受訪者展現出明顯的「工具理性思維」，因而關注於如何達成目標，其行為特質是「追求效能」，此種「忠誠執行者」的角色扮演使教師喪失批判甚至質疑的心靈，因而展現出「反智主義」特性的行為，這指的是他們不會質疑與批判課程知識內容與結構的合理性，以及對不同階級學童學習成效的影響。在大部分受訪者的認知中，課程內容已合理反映社會的多元文化面向：

課程裡的設計真的是天文地理啊，古今中外都包含在裡面。……我覺得（課程內容的多元性）還蠻合適，它沒有跟社會脫節。……我們要尊重個各種不同的族群，它（課本內容）一定有提原住民的啦、或者是提客家的、北方的啦，還有閩南的啦，另外國內國外的情形，它（課文內容）都有提到，還有現在的資訊，它也有提到，就是用那個 E-mail 的方式來通信，……甚至這一、兩年之間的事情：注重環保，所以環保的一個訊息也有在裡面。（朱珮紋，第 4 次訪談，第 21 卷）

從上述引文中可發現教師的文化視野呈現高度「浮光掠影」的特性，這指的是他們所提出的文化面向侷限於熱門議題如資訊與環保，或是顯而易見的議題如政治、性別、族群與語言等，因而受訪教師對課程內容的文化性評論大幅窄化於這類容易察覺的問題：

其實現在的課本已經比以前好一點了，至少把好像都是女生在做家事的那種課文刪除，……（政治神話故事）這種內容也不見了。（林秀珠，第 4 次訪談，第 24 卷）

我覺得學校的課程實際上還是不夠（多元）。……因為像現在那個山地話，我們學校沒聽到，客家話，我們學校也沒聽到，閩南語有，但是我們上課主要是以國語教學，……所以我覺得多元化也不多啊。（王雅婷，第 4 次訪談，第 22 卷）

上述「浮光掠影」的文化視野使教師展現出「反智主義」特性的行爲，他們強烈認可現存的課程內容與知識結構，並且不曾思考價值觀的問題，甚至這些是不存在的問題：

我們沒有思考過說課程知識結構有沒有什麼樣一個，我們不認為那是我的專業可以去看出來的，……畢竟這個都是專家學者編出來的。……因為這個也是國家的政策，而且還是很多人研究出來的，也是要符合時代的潮流，還有符合我們社會的需求，他們才會訂出這樣的一個課程。……

我的意思是說，課本上所傳達的不會是錯誤的觀念。(朱珮紋，第4次訪談，第21卷)

如果一定要所謂價值觀來判斷它(課文內容)的話，我們是不是要這樣上？可是問題是我沒有這樣上，我只是把它上成每一篇都是一篇的作文，一篇的文章，那我們要怎麼樣去欣賞它，閱讀它，擷取它美好的地方。……我覺得價值觀和思想好像永遠不可能變形吧！就像你今天刷牙的方式跟昨天刷牙方式有不一樣嗎？妳刷牙的時候都聯想到這個東西(價值觀的問題)嗎？我今天既然是教五、六年級，我就是要把他們的文學教好，而且國語就是國語。(王雅婷，第2次訪談，第10卷)

(二) 形成窄化文化視野的要素

形成此種「反智主義」的背後因素除前述的「工具理性思維」之外，另外涉及教師本身既有的價值觀與教學場域的「結構性限制」。訪談資料顯示出教師的價值觀往往契合社會既存的價值體系：

我覺得說捆工跟醫生(之間薪水的明顯差距)，其實妳怎麼知道醫生不累呢？尤其是像你們各位也是很累啊！(王雅婷，第2次訪談，第10卷)

此種契合性進而產生合理化的作用，亦即認可現存社會規範是因為當事者擁有一致性或相近的價值觀。存於教學場域中的「結構性限制」也強化「反智主義」的形成，在教學場域中可見到任教科目多、批改數量可觀的作業、處理瑣碎的學生事務、執行固定與不定時的行政事務，這些形成可觀的工作量：

我們不是只有擔任國語科的教學，我們還擔任四科的教學，再加上體育的話，一共是五科的教學，所以每一科我們都要準備，那因為這是新教材，而且我們的空堂都是在準備教材，不然就是批改作業，蒐集資料的話就要回到家裡。(朱珮紋，第1次訪談，第2卷)

我們也是進度都蠻趕的，因為學校比如說像我們來一個運動會，一個運動會就幾乎我們都是在忙運動會，……所以說你說不挪一點課來上是那

幾乎不可能的。(黃美麗，第1次訪談，第5卷)

此種「結構性限制」自然需求可觀的時間與精力，因而致使教師無暇思考課程知識結構與價值觀的問題，進而展現出「反智主義」特性的行爲。

三、教育結果的歸因論

缺乏批判性的文化視野與心靈使教師淪爲「反智主義」的「忠誠執行者」，此種背景進而影響他們如何解釋教育結果的公平性。基本上，受訪教師認爲教學流程具有高度的公平性：

教授你提到教育不公平，是哪裡不公平？資源一樣，那你學的那是個人因素，那就像比如說這裡一排的自助餐，一樣是三百塊錢一客，妳吃多吃少，那跟我們提供者絕對是沒有關係，大家都一樣三百塊錢，一樣這麼多菜色。……就學生來講是很公平，……一樣的課程，一樣的教材，然後老師又能夠因材施教。(朱珮紋，第4次訪談，第21卷)

因此教師不會質疑教育體系本身，特別是在缺乏文化批判視野的情況下，他們未曾關切課程知識結構與屬性的適切性與合理性，致使他們將教育結果的不公平「歸因」於教育體系之外的因素，這些因素可區分爲社經背景與學生本身兩個層面。

(一) 社經背景層面

每位受訪者皆認知到社經背景的差異直接影響孩童的文化刺激，因而左右學童的學習能力：

大部分來說高社經地位小孩的學業成就高於低社經地位的孩子。……社經地位高的那些家長從小就會刺激孩子，……買書啦、買錄影帶啊，買什麼，像現在電腦啊、VCD 啦！社經地位比較低的家裡面也沒電腦，也沒什麼（文化刺激的東西），（這種家長）也不會想說去攝取這些資訊啊，也不會幫孩子買書給他看啊，從小就差在這裡啦！（賴文章，第2次訪談，第14卷）

並且社經條件的高低也左右家長對子女的教育成就期望，一般而言，受訪教師共同感受到低社經家長抱持的期望較低：

一個家長就跟我說，我希望我的孩子呢，他沒有升學也沒有關係，唸到高中就好，然後去當廚師，去學做菜這樣也不錯。（陳淑華，第3次訪談，第19卷）

只知道他的孩子都這樣，都不及格，那以後就做工就好了，他就想這樣而已。（朱珮紋，第3次訪談，第15卷）

父母的成就期望與子女的學習表現往往產生密切的交互作用，然而低社經學童的學業成績往往較為低落，因而產生惡性循環的現象，此種情況使這類家長的關注焦點從課業轉移到行為：

後半段的家長多半是討論孩子的品德問題。（何光明，第3次訪談，第17卷）

低社經背景家長的關心就比較偏重生活方面啦！他的一些禮儀啦！或者生活上的一些觀念啦！比如像待人處事的方法啦！（賴文章，第2次訪談，第14卷）

相反的，高社經家長對女子普遍有較高的成就期望，此種期望甚至同時涵蓋課業與行為兩個面向：

社經地位比較高的，他比較常跟老師聯絡啦！在課業方面、行為方面也都會瞭解。……寫聯絡簿、打電話或著親自來學校，就是說在有機會遇到時都會很詳細的瞭解學生的情形，……談話內容還是脫離不開學生在學校的行為與課業方面啦！（賴文章，第2次訪談，第14卷）

成就期望進而影響家長在學童學習過程的參與度。總體而言，低社經家長往往展現消極的態度：

我們班有個小朋友，我剛接他的時候，他的字我簡直是看不懂，整本亂七八糟，……我打電話去跟他家長溝通一下意見，請他盯著小朋友，結果他竟然回我一句，老師你沒有看過他哥哥的簿子喔，那更難看呢，那這個怎麼辦呢？……家長也不在乎啊，他還竟然跟我說，他哥哥的更亂，我不知道他哥哥的老師怎麼辦，我已經快瘋掉了。（王雅婷，第3次訪談，第16卷）

此種消極與自我應驗自然削弱他們參與學童學習的動機，因而這類家長往往將學習視同只發生於學校場域：

他們覺得賺錢很重要，會覺得管教孩子由老師負責就好了。他們會覺得，教育就是在學校的事，不是家庭的事，老師就是萬能的，今天他把小朋友送到學校來，老師就要負責他所有的一切。……我跟家長說我常常在聯絡簿上寫他沒有完成（功課），你就應該幫他檢查，可是依舊是這樣，他還是簽名，還是沒有交功課啊！……他並沒有真正去檢查。（林秀珠，第3次訪談，第18卷）

家長可能是務農啦，或者是做小工的啦這樣子，……為了賺錢他們可能很少有時間去注意到小孩子學業方面、成長方面，……他們也多半很少去關心，……都是丟給學校的老師去處理。（何光明，第1次訪談，第4卷）

相對於此，高社經家長往往是積極的參與者：

社經地位比較高的，他會聯絡簿上面會簽名啦！啊也會去看看孩子作業寫的情形怎麼樣啊，平常試卷啊都會去看啊，可能問題出在哪裡會去加以指導啦！（賴文章，第2次訪談，第14卷）

受訪者也認知到此種對比性的背後存在經濟條件、參與時間，以及能力等交錯性的複雜因素，他們共同感受到經濟條件與工作性質的交錯結果大幅限制低社經家長的參與時間：

勞工階級他可能就是有時候要配合公司去加班啊！……他（勞工階級家長）給我的回答都是說，他真的沒時間管，他回來，孩子已經就寢了，然後他覺得說現在最重要的目標就是賺錢給小孩子用，所以沒有餘力再那個（注意小孩的課業）。（林秀珠，第4次訪談，第24卷）

那個父母親也不太管小孩，因為他們是流動攤販，因為他也沒有時間管他，因為他每到晚上就要出去擺攤販。（王雅婷，第3次訪談，第16卷）

同時較低教育水平阻礙這類家長成為積極的參與者，亦即缺乏相關能力來指導孩童的課業：

翻一下我們班的基本資料，有的家長甚至沒唸過書，很多都是小學畢業，他們都很坦然的告訴我，他們有的都看不懂，……孩子甚至是會直接跟我說，這個習作甲本，媽媽說看不懂，因為媽媽都說書唸的不高。（陳淑華，第1次訪談，第6卷）

（二）學生的心理層面

學生本身的條件被視為影響學習成效的另一主要因素。整體而言，受訪者的解釋存在高度心理學導向特性，因為他們的解讀脫離不了智力、既有能力、學習動機與學習態度。在智力方面，受訪教師深受心理學的教化，因而認可資質差異的自然性與合理性：

你五隻手指頭都會長短了，人當然長的也不一樣啊，當然天生的那種資質也會不一樣，怎麼可能會一樣，如果一樣，這個世界就會很奇怪了。（黃美麗，第1次訪談，第5卷）

當智力與學習能力產生直線關聯之後，學習結果往往被視為當事者智力高低的呈現。在此種邏輯思維下，所有受訪者堅信低成就學童大都是根源於本身的智力：

就會很難過啊，因為我覺得我蠻用心的，結果有少數沒達到預期，可是

有的孩子真的沒有辦法，因為他智力有問題的。(陳淑華，第2次訪談，第13卷)

如果說你用了很多很多心力，但是你一直把他拉不太起來，那種真的是他資質就是這樣。(黃美麗，第2次訪談，第12卷)

第二個解釋性因素是學習者的既有能力是否足以銜接新的學習內容：

有的成績實在很糟糕。不是課程內容的問題，那是他們個人的問題，因為有的孩子大字認不得幾個，那是他們從一年級到現在為止的問題。(陳淑華，第1次訪談，第6卷)

學業成就低落，……這真的是一步一步上來的，以前基礎沒打穩，現在的話愈來愈難，他愈學愈沒興趣，所以成就愈來愈低了。(林秀珠，第3次訪談，第18卷)

我個人覺得跟課程知識內容是沒有關聯性，我觀察的結果應該都是一些基本能力，可能二年級或三年級的時候就沒有補救教學成功，因為課程的編排由淺到深，都有銜接性，所以如果你的基礎沒有弄好的話，……到中、高年級以後呢，成績就不會那麼的理想。(朱珮紋，第4次訪談，第21卷)

由上可見，在教師的眼中，課程內容具有系統性的設計，缺乏良好基礎將難以學習更高層次的教材內容。由於智力直接左右個體的學習成效，因而既有能力往往是智力影響的長期結果，此種關聯性指向既有能力與智力存在密切的關聯性，具體而言，資質程度的長期影響塑造出當事者既有能力的高低。

受訪者指出影響學習成效的另一要素是學習動機：

一個人可能成就低一點，如果鬥志很強可能就不一樣，……對這些中下的學生來說，……有時候會覺得說為什麼他們不能夠自我要求多一點。(何光明，第3次訪談，第17卷)

另外，受訪者也往往將學習成效的高低「歸因」於學童本身的學習態度：

我跟學生說，你考不好等於是你上課根本沒有在注意聽，……你有在好好上課的，分數就很高，不認真上課的，分數就會降低。（何光明，第1次訪談，第4卷）

然而，在教師的眼中，智力、既有能力與學習動機之間形成結構性的因果關係，因為智力不僅影響既有能力的高低，也左右學童的學習動機與學習態度，因而形成相當程度的交錯作用：

就是他自己本身有沒有那個強烈的學習慾望，有的他就認為，他又不是五年級才成績爛，從一年級學業成績都是丁、丁、丁、丁……自我期望根本就快要到達那個零點，他就認為反正就是這個樣子，就是來學校，就是上課，啊考試就給它寫一寫，幾分就是幾分。（朱珮紋，第3次訪談，第15卷）

四、文化再製的推手

（一）心理學導向的輔導思維

上述「歸因論」彰顯出教師的「心理學導向思維」。在此種思維下，教師在處理低成就學生的策略與方法也「化約」到心理學的層面，儘管受訪教師共同關注低成就學生的學習成效，先前已論述過學生本身心理條件被視為影響學習成效的主因，由於智力是先天決定，所以學習動機與學習態度成為教師認為可扭轉的面向，此種思維產生的策略脫離不了「鼓勵」：

我發覺有幾個拼讀都不好，我只能一直的鼓勵他，我跟他說你今天不要跟別人比賽，跟自己競賽，能夠進步一分就是一分啊！（王雅婷，第3次訪談，第16卷）

基本上，有的人從小到大都養成這種習慣，會比較難改，有的妳鼓勵他，他會願意試著再去嘗試。……沒有發表的學生是會講出來，可是很小聲，

就是要繼續鼓勵他。(林秀珠，第2次訪談，第8卷)

「練習」可被視為接續性的輔導方法，在受訪者的觀點中「練習」可修補既有能力的不足，因而更多的「練習」足以使低成就學生迎頭趕上：

像這一課「公告跟通知」就是一個形式上的東西啊，他們只是缺乏應用練習，不要說學生好了，我們一般的老師或是一般的新進職員進到一個工作場所裡面，你要寫一個公告通知或者是所謂的信函啦、文件，都有它的一個困難點在，這個都是一個練習上的問題啊。(王雅婷，第2次訪談，第10卷)

程度好的我可能花的時間比較少在他身上，那程度比較弱一點的話，那我可能會比較多一點點時間，比如說我們可能複習的一個練習比較多一點，讓他們比較瞭解。(何光明，第1次訪談，第4卷)

延續上述「心理學導向」的做法，個別輔導往往成為處理低成就學生的主要模式，然而受限於前述的「結構性限制」，教師並無太多時間來從事個別指導。在此種限制下，又加上教師並未洞悉到造成低成就的主因並非學習者本身的心理條件，而是課程內容的知識結構與屬性。在上述雙重限制下，每位受訪者皆感受到輔導成效不彰，甚至形成高度的「悲觀主義」，這指的是金字塔型的學習成效被視為無法扭轉的事實，因而低成就表現成為自然的現象：

我曾經自己編過教材，可是我覺得成果非常的有限。那時候我自己去編教材，然後自己去買字卡，然後就是說派不同的工作或是做什麼，……有的孩子會因為這樣子拉起來一點點，但是就像一個金字塔，就像一個常態分配一樣，……一種是真的差到字幾乎就是完全不認識，另一種是真的聰明到那種聰明絕頂。(黃美麗，第1次訪談，第5卷)

(二) 適性概念構成的分流發展

「悲觀主義」足以改變教師對低成就學生的期望，由於他們無法有效提昇這類學生的學習成效，致使關注焦點從課業轉移到行為：

那些低成就學生，我就是想絕對不可以讓他做壞。……我剛才講的那些低成就的，要知識沒知識，要能力沒能力，他的一個自我形象喔都是比較負面，那以後他如果再遇到什麼挫折喔，他可能就是走錯路，或是走歹路這樣子，……我還是認為，他的一個良好的習慣，還有正確的一個行為是比較重要。(朱珮紋，第3次訪談，第15卷)

他媽媽也來，我們也談過幾次，我跟她說，其實妳的孩子書唸不好，真的他也盡力了，那怎麼辦呢？那只好以後他不要變壞，不要像陳進興，然後未來讓他學一技之長，搞不好未來是當大老闆開賓士的也不一定，家長也說對啦，也只能這樣。(陳淑華，第1次訪談，第6卷)

先前已分析過這類學生家長的關注焦點亦是行為，因而此處的行為期望愈形穩定。「悲觀主義」同時也改變教師對低成就學生的未來發展期望，受到性向發展概念的影響，受訪教師普遍強調這類學生在藝能科的發展潛能：

我雙手雙腳贊成適性發展，……他在某方面的課業真的就很不行，可是他在另外一方面又是呱呱叫，……如果說像他在田徑方面很好，我非常樂意他去，所以我也鼓勵他一定要往這方面去。(陳淑華，第3次訪談，第19卷)

由上述引文可見到受到適性發展概念的影響，受訪教師強調藝能科對低成就學生的重要性，在這類學生的未來世界中，藝能科被視同可給予他們謀生的「一技之長」：

其實國小也是應該多增加一點比較技藝性的東西，……因為在學業方面，他沒有成就嘛，至少就是長大，大家都要去謀生嘛！……他既然沒辦法在課業方面求得成就，只好為將來生活做打算啊。(賴文章，第2次訪談，第14卷)

如果真的沒有辦法提昇他的課業，……家長會來跟我說這方面的問題，我跟他說你就要求他有個謀生的技能，要不然的話，你不能養他一輩子。

（陳淑華，第3次訪談，第19卷）

「一技之長」不僅具有謀生的意義，並且被視為社會運作中不可或缺的一環。受訪者共同強調分工體系的必然性，而且底層勞工也是社會穩定運作的基礎：

社會本來就是常態分配的啊，假如大家都成就很高的話，那很多工作沒有辦法完成啊，我們還是需要有一些泥水匠啊，甚麼工人啊。（賴文章，第2次訪談，第14卷）

這個社會如果每個都高的話，那說實在沒有人去做所謂的那個清潔，那個所謂比較勞工方面的工作，……我其實也蠻贊同所謂金字塔那種生活型態，沒有下面的人，其實上面的人再怎樣，我覺得還是會崩盤。（何光明，第4次訪談，第23卷）

此種「一技之長」的信念並受到「行行出狀元」的俗民觀念所強化：

我會比較希望他先去尋找他自己希望是什麼，然後再去作，沒有錯，行行都會出狀元，不見得一定要讀到什麼博士。（朱珮紋，第4次訪談，第21卷）

我曾經跟孩子談過「行行出狀元」，其實不見得要讀到博士就是有用的人。……比如說，我最近看的一本書是，楊，楊什麼？他是國小畢業，然後在一個學校擔任老師。還有比如說像王雲五啦！……他本身也是一個學業成就低的人，但是他也能夠在某一方面很有成就。（何光明，第3次訪談，第17卷）

無論俗民觀念的準確度為何，行行出狀元的觀念卻足以有效化教師的既存信念。

陸、綜合討論

上述發現具體回答前述的五個研究問題，在(一)關注面：受訪教師致力如何達成他人預先界定的教學目標。因而在(二)行為取向：呈現出「工具效能」的特性，亦即著重提昇教學效能的工具性概念與技術。此種取向使受訪教師依賴套裝式教材與教學指引，並關注如何獲取相關的教學輔助工具，如圖片與教具。於是在(三)文化面向：忽略教材內容的文化因素，亦即他們並不具備文化批判的心靈與視野，因而甚少或不曾質疑課程內容與階級文化的糾葛關係。此種現象繼而影響對(四)教育結果的解釋：他們認定學習成效並非根源於教育體系本身，而是學生的社經背景與本身的心理因素。此種心理學導向的思維進而左右(五)如何處理低成就學生的策略與方法，諸如鼓勵、練習、個別指導與分流發展等皆是此種導向的產物。

上述發現大致吻合相關的論點或研究發現，「工具理性思維」特性印證上述文獻分析中 R. Gibson（石偉平等譯，1995）的觀點，亦即教師關切的面向是「如何做好」而非「為什麼要做」，在追求效能的思維下，教師力圖達成「他人」界定的目標，而非以「自我」理念來澄清為何如此，此種目標導向顯示教師停留於文獻分析中 Hoyle（1980）提出的「限制性專業」，而非「擴張性專業」。亦即受訪教師展現出高度依賴的行為特性，具體而言，他們依循既有教材，以達成他們預先界定的目標，此種導向包含明顯的直覺與經驗特性，而非藉由積極思考與探索途徑，以發展自我的教育理念。

文化批判視野的喪失具體證實文獻分析中一些學者所論述的「文化無意識性」（例如：Freire, 1976; Williams, 1976），亦即在受訪教師的眼中，課程知識與階級文化具有高度的分離性，並且課程內容具備高度的合理性，因而信賴專家學者編定的教材內容，致使無意識的執行教學事務。同時也印證 K. Harris（唐宗清譯，1994）的觀點，他認為成功向上流動的社會化歷程已使絕大部分教師吸納可觀的中產階級價值觀與思維模式，因而對既存社會規範與主流文化產生高度的認同感，於是並不會從文化角度來質疑或是批判課文內容。再者，也間接印證文獻分

析中一些學者的觀點（例如：林彩岫，2001；戴曉霞，1997），亦即形成此種行為的背後乃是師資培育課程呈現高度工具效能的心理學導向，因而未能賦予教師相關的文化概念，所以受訪教師展現文化無意識的行為。

缺乏文化批判的心靈與「忠誠執行者」之間的關聯性也再度印證文獻分析中 Althusser（1971）的發現，亦即絕大部分法國教師未經文化面向的思索，便急切的要把教材內容灌輸給學童，然而他們卻未察覺隱藏於課文內容下的社會控制機制，因而無意識的成功執行資本社會所交付的任務。「忠誠執行者」指向絕大部分教師並非扮演「傳統知識份子」的角色，而是產生有機知識份子（organic intellectual）的功能（Gramsci, 1971）。更確切而言，他們產生如同「有機知識份子」的功能，亦即致力傳播中上階級的意識型態與價值觀，進而協助中上階級維持既有的支配地位，而非如同「傳統知識份子」堅持自我理念，並抗拒既存霸權文化的支配。

「反智主義」指向受訪教師的心智簡單性，此種發現契合文獻分析中 Jackson（1968）指出的「觀念簡單性」，受訪教師的言談特性就如同 Jackson 的發現，亦即就連優秀教師也不願意探索複雜事件的其他可能解釋，在處理教學事務上所採取的策略或方法大多是直觀，或是仰賴於既有的經驗，而非探究或是反省思考的產物。「心理學導向」的行為與思維模式也印證文獻分析中 Apple（1985, 1988）的觀點，亦即經由「去技術」到「再技術」的過程，教師思維充斥心理學的概念。本研究的發現顯示受訪教師在執行教學事務與輔導低成就學生的思維大多侷限於心理學的概念，諸如心智能力、動機、個別輔導、練習等。「心理學導向」與「文化再製」的可能關聯也印證文獻分析中的相關論點如 Bernstein（1996）與 Bourdieu（1973, 1993），亦即學習成效取決於學習者的既有條件能否契合課程的知識結構與屬性，由於文化批判心靈與視野的喪失，受訪教師無法瞭解課程知識與階級文化的糾葛關係，因而使發生於學校場域的文化再製工程更為可能。此種現象也直接否證文獻分析中 Giroux（1983, 1997）提倡的「轉換型知識份子」，亦即受訪教師並未具備文化批判的心靈與視野，因而未能察覺隱藏於課程知識的階級意識型態與支配意圖，致使無法擺脫既有文化與價值觀的束縛，所以在教學場域中扮演執行者的角色，此種現象顯示 Giroux 的論點仍然停留於理想層面。

柒、結 論

研究證據顯示教師的思維體系呈現高度「工具理性」色彩，他們關注於如何達成他人界定的教學目標，而非探索或是質疑為何如此，此種目標導向產生的行為包含「工具效能」的特性。具體而言，受訪教師關切如何提昇教學效能以符應既定的教學目標，此種行為取向具體展露於他們的教學策略與方法。「建構主義」導引出「作中學」的概念，並據以發展出動態教學型態，諸如角色扮演、討論與發表。表面上，此種教學型態揚棄傳統填鴨式的教學模式，但深層意義卻是「工具理性」的產物，因為此種新取向的終極目標在於如何活絡教學活動，以有效達成既定的教學目標。在此種情境下，教師如同是「忠誠的執行者」，而非「質疑者」或是「批判者」，忠誠特性具體展現於對套裝式教材的高度依賴，以及將教學指引奉為行動的最高指導綱領。即使教師仍會對課文內容有所質疑，但其屬性卻非文化面向的批判，而是束縛於「工具理性思維」，諸如關注課文內容的精確度、適切性、與學生既有經驗的銜接性，以及如何獲取相關的教學輔助工具如圖片與教具，這些批評皆深植於如何使教學流程更為順暢，以及能更有效的達成既定教學目標。

「忠誠執行者」的角色扮演不僅是「工具理性」的產物，同時也指向教師心智簡單性的「反智主義」，他們所擁有的文化視野呈現「浮光掠影」的特性。具體而言，對課文內容的文化面向關注停留於顯而易見的層面，諸如性別、政治意識型態、族群與語言，或是侷限於熱門的議題，如資訊與環保。「浮光掠影」的視野使受訪教師無法實質探究課程內容是否存在獨特的知識結構與屬性，甚至此種問題是不存在的概念。儘管前述「工具理性」直接串聯到此處的「反智主義」，但是教師本身的價值觀與教學場域的「結構性限制」也產生極大的強化作用，教師價值觀與社會既存規範的密切契合產生「無意識」的合理化作用，亦即使教師將既存的社會制度、規範與價值觀視為理所當然。教學場域中可觀的工作量耗損教師大部分的時間與精力，因而他們無足夠時間重新檢視上述的理所當然。

缺乏文化批判的視野使受訪教師忽略課程知識結構與屬性對不同階級學生學習成效的影響，因而使他們以「歸因論」來解釋學業成就高低的現象，「歸因論」

指的是學習成效歸根於教育體系之外的因素，這方面包羅社經背景與學生心理條件兩個面向。受訪教師清楚洞察到社經背景直接影響家長對子女的教育成就期望，以及家長在孩童學習過程的參與能力／時間以及參與度，因而他們強烈感受到來自高社經家庭學生往往處於優勢的學習地位，特別是文化刺激的接收量，而勞工階級學童則處在相反的地位。然而由於缺乏前述的文化批判視野，他們無法將此種影響串聯到課程的知識結構與屬性，亦即學習成效往往取決於學習者既有條件能否契合課程內容的知識結構與屬性。另一解釋面向則歸咎於學生本身的心理條件，諸如智力、既有能力、學習動機與學習態度，在這些條件中，智力被視為最具關鍵性的因素，因為既有能力是智力影響性的長期結果，缺乏足夠的既有能力自然產生學習障礙，因而降低當事者的學習動機與學習態度。無論如何，此種心理學導向的「歸因論」再度突顯出教師缺乏文化批判的視野，以及陷落於「工具理性」的泥淖中。

心理學導向的思維進而左右受訪教師處理低成就學生的做法，研究證據明確指向教師所採取的策略、方法與模式皆侷限於心理學的概念，諸如鼓勵、練習與個別指導。然而此種心理學取向並無法有效提昇低成就學生的學習成效，致使造成相當程度的「悲觀主義」心理，在教師眼中，金字塔型的學習表現不僅是自然的現象，甚至是無法扭轉的事實。「悲觀主義」迫使受訪教師對低成就學生的關注焦點從學業轉向行為，儘管上述「心理學取向」的輔導並未帶來明顯的正面成效，但是心理學概念卻盤據受訪教師的思維模式，「適性概念」使他們相信藝能科是低成就學生的潛能學科，此種路徑進而建構出「一技之長」的「分流發展」體系。具體而言，低成就學生走向技藝性路徑，其接續的未來生涯大都脫離不了中低階層的職位。由於學術取向的發展路徑將接續分工體系中屬於中上階層的管理／技術職位，因而「適性發展」不但建構出「分流發展」的路徑，並且強化既存的分工體系之結構，此種關聯性隱含的意義是在文化再製的歷程中，教師往往扮演催化者的角色。

歸結而言，文化再製理論揭示出「社會階級再製」根源於教育體系的運作方式與內容，課程內容與教師共構出強大的隱藏性社會控制機制，由於此種機制有效的控制社會流動形式，因而猶如是封建社會世襲制度的化身，但卻能褪除顯而

易見的不公平外貌。此種隱藏性根源於教師缺乏文化批判的視野，他們無法瞭解階級文化對課程內容的支配，因而忽略學習成效是學習者既有條件能否契合課程知識結構與屬性的產物。此種缺失使教師關注如何達成他人交付的任務，因而在「工具理性」的宰制下，教師未能也不曾或甚少探究課程內容的知識結構／屬性對不同社會階級學童在學習上的影響。工具理性進而塑造出「目標導向」的心智簡單性，這使得教師關注於「效能追求」以達成「他人」界定的教學目標，因而內建於課程內容的社會控制機制得以順暢運作，隱藏性與順暢性使學校成為執行社會階級篩選器的關鍵場域。此種關聯性指向教師往往扮演文化再製的推手，因此社會控制機制的運作需求無意識的執行者，所以資本社會勢必須將教師教化成工具理性的效能追求者，而非文化批判的教育家，此種批判意識的剝奪才能使教師無意識的執行文化再製任務，這也說明為何既存階級結構會在學校場域中被再製。

參考文獻

- 王金永等（譯）（2000）。D. K. Padgett 著。質化研究與社會工作。臺北：洪葉。
- 石偉平等（譯）（1995）。R. Gibson 著。結構主義與教育。臺北：五南。
- 吳芝儀、李奉儒（譯）（1995）。M. Q. Patton 著。質的評鑑與研究。臺北：桂冠。
- 李奉儒（2002，11月）。批判教學論理論基礎與主要教育議題。論文發表於第七屆中國大陸教育社會學專業委員會學術年會，廣州。
- 林彩岫（2001）。師範教育的課程與教學之社會學分析。載於國立中正大學（主編），課程與教學論壇論文集，未出版。
- 姜添輝（1998，10月）。從臺灣小學課程改革分析師資課程的社會控制。論文發表於第二屆亞洲比較教育學術年會，北京。
- 姜添輝（2002a）。資本社會中的社會流動與學校體系：批判教育社會學的分析。臺北：高等教育。
- 姜添輝（2002b）。九年一貫課程政策影響教師專業自主權之研究。教育研究集刊，48（2），頁157-198。
- 胡幼慧、姚美華（1996）。一些質性方法的思考：信度與效度？如何抽樣？如何收集資料、

- 登錄與分析？載於胡幼慧（主編），*質性研究*（頁 141-158）。臺北：巨流。
- 胡龍騰等（譯）（2000）。R. Kumar 著。*研究方法*。臺北：學富。
- 唐宗清（譯）（1994）。K. Harris 著。*教師與階級*。臺北：桂冠。
- 張建成（1999）。課程規劃與社會正義。載於中正大學教育學院（主編），*新世紀的教育展望：國際學術研討會論文集*（頁 363-388）。高雄：麗文。
- 楊瑩（1994）。*教育均等——教育社會學的探究*。臺北：師苑。
- 戴曉霞（1997）。文化研究與教育研究。載於歐用生（主編），*新世紀的教育發展*（頁 355-374）。臺北：師苑。
- 薛承泰（1996）。影響國初中後教育分流的實證分析：性別、省籍、與家庭背景的差異。*臺灣社會學刊*，20，頁 49-84。
- Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other essays*. London: NLB.
- Apple, M. W. (1985). *Education and power*. Boston: Ark Paperbacks.
- Apple, M. W. (1988). Work, class and teaching. In J. Ozga (Ed.), *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching* (pp. 99-115). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control* (Vol. 3). London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. London: Taylor & Francis.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research*. London: Longman.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education and cultural change* (pp. 71-112). London: Tavistock.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge, MA: Polity.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason: On the theory of action*. Cambridge, MA: Polity.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Cambridge, MA: Polity.
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Connell, R. W. (1985). *Teachers' work*. Sydney, Australia: George Allen & Unwin.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*. London: Routledge, Kegan and Paul.
- Davies, B. (2003). *Reading bernstein, researching bernstein*. Unpublished manuscript.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1966). Some principles of stratification. In R. Bendix & M. Lipset (Eds.), *Class, status and power* (pp. 47-52). London: Routledge & Kegan Paul.
- Durkheim, E. (1933). *The division of labour in society*. New York: Free.

- Fielding, T. (1995). Migration and middle-class formation in England and Wales, 1981-1991. In T. Butler & M. Savage (Eds.), *Social change and the middle Classes* (pp. 169-187). London: UCL.
- Freire, P. (1976). A few notions about the world 'Concientization.' In R. Dale, et al. (Eds.), *Schooling and capitalism* (pp. 224-228). London: Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann Educational Books.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and Schooling*. Oxford, England: Westview.
- Glass, D. V., & Hall, J. R. (1975). Social mobility in great britain: A study of intergeneration changes in status. In A. P. M. Coxon & C. L. Jones (Eds.), *Social mobility* (pp. 63-78). Harmondsworth, MD: Penguin.
- Goldthorpe, J. H., & Breen, R. (1999). Class inequality and Meritocracy: A critique of saunders and an alternative analysis. *British Journal of Sociology*, 55(1), 1-27.
- Goldthorpe, J. H., Llewellyn, C., & Payne, C. (1987). *Social mobility and class structure in modern Britain* (2nd ed.). Oxford, England: Clarendon.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci*. New York: International.
- Havighurst, R. J. (1961). Education and social mobility in four societies. In A. H. Halsey, J. Floud, & C. A. Anderson (Eds.), *Education, economy, and society* (pp. 105-120). London: Free.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (Eds.), *World yearbook of education 1980* (pp. 42-53). London: Kogan Page.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. London: Teachers College Press.
- Oppenheim, A. N. (1966). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heinmann.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. London: Tavistock.
- Poulantzas, N. (1979). *Classes in contemporary capitalism*. London: NLB.
- Tocqueville, A. de (1945). *Democracy in America*. New York: Vintage.
- Weber, M. (1964). *The theory of social and economic Organization*. New York: Free.
- Weber, M. (1966). The development of caste. In R. Bendix & E. M. Lipset (Eds.), *Class, status, and power* (pp. 28-35). London: Routledge & Kegan Paul.
- Williams, R. (1976). Base and superstructure in marxist cultural theory. In R. Dale, et al. (Eds.),

Schooling and capitalism (pp. 202-210). London: Routledge & Kegan Paul.

Willis, P. (1977). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Wolfle, D. (1961). Educational opportunity, measured intelligence, and social background. In A. H. Halsey, J. Floud, & C. A. Anderson (Eds.), *Education, Economy, and Society* (pp. 216-240). London: Free.

附錄一 訪談問題大綱

- 一、教學時應注意哪些事項？
- 二、您如何進行教學事務？
- 三、請描述您的教學流程與教學型態？
- 四、國語科最重要的目標為何？
- 五、您是否可以自行發展教材？
- 六、為何您會相信專家學者編定的教材？
- 七、您對國定版或是審定版課本的評價為何？
- 八、您對國語科教學最困擾與最滿意的是哪些？
- 九、每單元之前皆有導讀，您的評價為何？其中是否有包含特定的價值觀？又是否合理？
- 十、您對於國語課文中的單元主題有何評價？
- 十一、您覺得課文內容是否適切？是否其中包含特定的價值觀或概念？又是否合理？
- 十二、您對偉人題材的課文內容有何評價？
- 十三、課文內容與社會多元文化的關係為何？
- 十四、社會多元文化中哪些較重要，而且應反映於課程內容中？
- 十五、課程內容是否有反映這些重要的社會文化？不足的是哪些？
- 十六、教育成就對學生的影響為何？
- 十七、成績高低與學生的家庭社經背景有何關聯性？

十八、影響學生成績的主要因素為何？

十九、不同社經背景家長對孩童的教育成就期望有無不同？

二十、不同社經背景家長在孩童課業學習的參與程度有無差異？

二十一、您如何處理成績差的學生？

二十二、處理的成效為何？又如何因應？

二十三、您對成績差學生的關注面向為何？

二十四、藝能科對低成就學生的重要性為何？